

TDAH. Cooperar para avanzar

Autor: Diaz Gamboa, Aitziber (Maestra en educación infantil y primaria).

Público: Educación infantil y primaria. **Materia:** Lengua. **Idioma:** Español.

Título: TDAH. Cooperar para avanzar.

Resumen

En este artículo sobre un estudio de caso, se describe la intervención realizada en el aula con un alumno diagnosticado de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Los síntomas presentados son de falta de atención, hiperactividad e impulsividad con una frecuencia e intensidad inhabitual para la edad, sexo y desarrollo del niño. Esto tiene repercusiones conductuales, académicas, psicológicas y sociales importantes que influyen negativamente en la vida diaria del alumno. El objetivo del estudio es conocer la eficacia del aprendizaje cooperativo para conseguir hacer frente a la situación descrita.

Palabras clave: TDAH, escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo, dificultades de aprendizaje, autoestima.

Title: ADHD. Cooperate to progress.

Abstract

This case study article describes classroom intervention with a student diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The symptoms he presented were of inattention, hyperactivity and impulsivity with an unusual frequency and intensity for the child's age, sex and development. This has important behavioral, academic, psychological and social repercussions that have a negative impact on the student's daily life. The aim of the study is to find out the effectiveness of cooperative learning in coping with the situation described above.

Keywords: ADHD, inclusive school, collaborative learning, learning disabilities, self-esteem.

Recibido 2018-02-12; Aceptado 2018-02-16; Publicado 2018-03-25; Código PD: 093054

INTRODUCCIÓN

“El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico de origen genético caracterizado por la presencia de síntomas y conductas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad con una frecuencia e intensidad inhabitual para la edad, sexo y desarrollo del niño” (Amador, Mena, Salat. 2014). Normalmente tiene repercusiones conductuales, académicas, psicológicas y sociales importantes, y afecta a la vida tanto del que lo padece como de su familia (Nicolau et al. 2014).

Entre los casos de alumnos diagnosticados de TDAH, dentro de un aula podemos encontrar variables. Haciendo referencia al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), publicado por la American Psychiatric Association (2002), se diferencian tres tipos: Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, subtipo predominante inatento; Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, subtipo predominante hiperactivo-impulsivo; y Trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado.

Dado que es un problema neurobiológico, se manifiesta en todos los contextos y suponen para la persona un deterioro en el ámbito escolar, familiar y social. Los indicadores suelen aparecer en la primera infancia y presentarse tanto en la escuela como en casa. Evidentemente, cuando uno de los síntomas del trastorno va acompañado de conductas disruptivas es más fácil detectarlo, pero como hemos indicado, según el tipo de trastorno no siempre aparecen esas conductas. Por ello, para plantear un posible diagnóstico de TDAH, es necesario que se cumplan los criterios marcados por el DSM-V, los cuales son: manifestación de las conductas de forma desproporcionada comparando con los otros niños de su edad y respecto a su grado de desarrollo, presencia de las mismas desde edad temprana, afectación de al menos dos ambientes distintos de la vida del niño, influencia significativamente negativa a su calidad de vida y no ser causado por un problema médico, tóxico u otro problema psiquiátrico.

Actualmente se considera que el TDAH afecta a entre un 3 y un 7% de la población escolar. Sin embargo, es un trastorno que en las últimas décadas ha suscitado gran controversia, en parte debido a que algunas de sus características clínicas frecuentemente se superponen con las conductas propias del desarrollo normal. (Nigg. 2005). De hecho, en los últimos años, podemos encontrar algunos artículos en los que se afirma que el TDAH es una construcción diagnóstica sin

base real, forjada a través de los intereses de la industria farmacéutica. Por ejemplo, en un reciente artículo de Pérez (2017), se defiende la tesis de que el TDAH es un invento, consecuencia de la patologización que se ha venido produciendo desde finales del siglo XX y que se ha querido dar consideración de trastorno a lo que antes era un problema educativo.

Sin embargo, aunque se afirma que en la actualidad se desconocen las causas directas del TDAH, se sabe que tiene un alto contenido genético, y tanto los avances en el campo de la genética como en las técnicas de diagnóstico mediante neuroimagen han ayudado a esclarecer algunas cuestiones. Según estudios como el realizado por Martín, Fernández, García y Quiñones (2010) en la Unidad de Neurología Infantil del Hospital Quirón de Madrid, los datos obtenidos sugieren una disfunción del circuito frontoestriatal que involucra a la corteza prefrontal y a su relación con los núcleos de la base, tálamo y cerebelo como base fisiopatológica del trastorno. A pesar de ello, hay que señalar que, de momento, su utilidad diagnóstica es muy limitada dada la heterogeneidad de todos los factores implicados en dicho trastorno, por ello, podemos decir que aún no hay una evidencia definitiva la cual explique los orígenes del mismo.

Por otra parte, estudios como los de Barkley et al. (1990) o Biederman et al. (1992) indican que los factores socio ambientales pueden influir en la mayor gravedad de los síntomas del TDAH y en el aumento del riesgo de presentar trastornos o problemas asociados. Pero, aún así, estos factores raramente se considerarían la causa del trastorno. Es decir, afirman que el TDAH no es causado por factores ambientales, como pueden ser problemas familiares o malos profesores, etc., sino que las causas orgánicas y genéticas son lo que predisponen a desarrollar TDAH.

En cualquier caso, ya sea uno u otro el origen real de dicho trastorno, cuando nos referimos a un alumno que ha sido diagnosticado de TDAH, es esencial tener en cuenta afirmaciones del tipo: “Los trastornos del aprendizaje son los problemas más frecuentemente asociados al TDAH” (Fried et al. 2013). Ya que, a pesar de que no todos los niños con este trastorno manifiesten los mismos síntomas y con la misma intensidad, sí se caracterizan por tres síntomas típicos: Déficit de atención, impulsividad e hiperactividad motora y/o vocal; y sabemos que estos síntomas interfieren en el aprendizaje de las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo e igualmente son causantes de otro tipo de problemas de naturaleza social; es decir, tienen dificultades de aprendizaje (DA). Del mismo modo, podemos afirmar que esas DA, a su vez, pueden dar lugar a determinados comportamientos como intranquilidad, desatención, irritabilidad, etc., los cuales serán una traba a la hora de que el alumno se adapte a la dinámica escolar. Como podemos ver, a causa de esas dificultades se pueden acentuar los síntomas característicos del TDAH. De este modo, en el caso de no encaminar una solución para hacer frente a estos problemas, el alumno entraría en un bucle y su situación no haría más que agravarse.

Teniendo en cuenta esta relación bidireccional entre TDAH y DA, nuevamente podríamos hacer referencia a la controversia anteriormente mencionada en este documento, en la que se debate en torno al origen de dicho trastorno. Sin embargo, si nos centramos en la labor que al docente concierne, cuando un alumno es diagnosticado de TDAH, al hacer referencia a las dificultades de aprendizaje deberíamos tener en cuenta la necesidad de atajar con efectividad las dificultades intrapsicológicas que ya tiene el alumno, en este caso las ocasionadas por el TDAH y, por otra parte, evitar que otras dificultades interpsicológicas o extrínsecas, como pueden ser las generadas por el propio currículo o por determinadas condiciones sociales o culturales, sean una traba en su desarrollo, como así indica Badia (2014) en la introducción del libro “Dificultades de aprendizaje de los contenidos curriculares”.

Por ello, dada la naturaleza heterogénea de este trastorno, es de gran importancia determinar bien las características del alumno en relación al trastorno para poder aplicar una metodología acorde a sus necesidades y con objeto de evitar las anteriormente mencionadas dificultades de aprendizaje de carácter extrínseco. En este sentido, hacemos referencia a Vigotsky (1979), para quien, según la ley fundamental de la adquisición de conocimiento, el conocimiento comienza siendo objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para, a continuación, interiorizarse o hacerse intrapersonal. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos.

En cuanto a las dificultades de aprendizaje, según Miranda, Vidal-Abarca y Soriano (2000): “El concepto dificultades curriculares en el aprendizaje hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones que se traducen en dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas”. De hecho, las características del alumno que presenta dificultades de aprendizaje suelen ser: Poseer muy poco conocimiento conceptual y procedimental de un área curricular determinada, ser incapaz de utilizar estratégicamente su conocimiento en tareas escolares específicas, tener poco control emocional en todo el proceso de resolución de una tarea compleja de aprendizaje y tener baja motivación hacia lo escolar. Además, si estas características mencionadas las unimos a las manifestaciones presentadas anteriormente vinculadas al TDAH, veremos que la competencia del alumno para resolver una tarea de aprendizaje adecuadamente, según lo estandarizado en un determinado nivel escolar, es muy inferior a la demandada. Por ello, podemos afirmar que hay un desequilibrio en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Las

dificultades de aprendizaje pueden ser puntuales o permanentes, por eso, podemos deducir que cualquier alumno es susceptible de presentarlas en un determinado momento, pero hay que tener claro que un alumno con TDAH tiene un punto de partida con alta predisposición a ello.

Por eso, el uso y aplicación de una metodología adecuada puede ser decisivo a la hora de enfocar y encauzar la progresión de un alumno con TDAH. En la actualidad podemos decir que la óptica de la escuela inclusiva es considerada como la más apropiada sean cuales sean las características del alumnado. Hoy día tenemos numerosas leyes, decretos y planes educativos que la avalan y establecen bases para regular la atención educativa a la diversidad y a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Igualmente, el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) también trata la idoneidad de las prácticas inclusivas y está estrechamente ligado a éstas. De acuerdo con la definición de Orkwis y McLane (1998) dada en el artículo “Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión”, el DUA se define como una estrategia de diseño de materiales y actividades que permite que todos los alumnos/as, a pesar de sus grandes diferencias en cuanto a capacidad para ver, oír, hablar, leer, escribir, moverse, comprender, asistir, organizar, participar o recordar, sean capaces de alcanzar los objetivos establecidos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata pues de crear un currículum abierto e inclusivo para que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos sin dificultades y sintiéndose así uno más del grupo, sin sentirse excluido.

Según Ainscow, Booth y Dyson (2006):

Inclusión educativa es el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de diferente tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnado en la vida escolar de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p. 25)

Frente a ello nos encontramos textos como el artículo de Guerrero y Pérez, en la Revista Ruedes (2011), en el que señalan que podemos encontrar relatos parecidos facilitados por todas las asociaciones de TDAH de España en los que se tacha de vagos, maleducados, gamberros, payasos, etc., a los alumnos que posteriormente han sido diagnosticados de TDAH. O también algunos como el redactado por Gràcia, Sanlorien y Segué (2016):

... los alumnos de muchas escuelas e institutos se han sentido y se continúan sintiendo con demasiada frecuencia señalados, etiquetados, excluidos, marginados, lo cual repercute de manera clara en la manera de verse, en su auto concepto, en las ganas de participar, de continuar luchando para hacer lo mismo que los demás, participar en las mismas actividades, ser escuchados.” Es en este marco en el que, lamentablemente, podemos situar a muchos alumnos con TDAH. (p. 15)

Según Halowell y Ratey (2001) “La mayoría de las personas que descubren que padecen TDAH, tanto si se trata de niños como de adultos, han sufrido mucho. La experiencia emocional del TDAH está repleta de vergüenzas, humillaciones y auto castigos”. Lo cual, bajo nuestra perspectiva justifica numerosos estudios que demuestran que los niños con TDAH se valoran así mismos de forma negativa, de hecho más el 50% presenta problemas emocionales como depresión, desconfianza, inseguridad, baja autoestima... Sin duda estamos, no frente a una barrera, sino ante un muro infranqueable para muchos de esos alumnos. Es por ello que reiteramos la idoneidad de la inclusión educativa y la concepción de las diferencias individuales que se deriva, la cual promueve el aprendizaje significativo en el entorno escolar.

En ese sentido, sabemos que la escuela inclusiva utiliza una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, en el cual se llevan a cabo actividades en las cuales las diferencias individuales, la diversidad de habilidades, intereses y capacidades se convierten en un instrumento útil y positivo. La finalidad de esta dinámica es que el alumnado saque un mayor partido, dé sentido a lo trabajado y a la información recibida y le sirva para la construcción de significados útiles para desarrollar estrategias y recursos aplicables a cualquier ámbito de la vida. En resumen, que realice un aprendizaje significativo.

De igual modo, se subraya la importancia de considerar los componentes motivacionales y afectivos, así como también la atribución de sentido, siendo esta una relación que está dentro de un circuito de retroalimentación. Es decir, cuando partimos de los intereses del alumno y tenemos en cuenta sus características personales, ponemos a su disposición un proceso de enseñanza-aprendizaje atractivo, motivador y con un componente afectivo importante, ya que al sentirse parte de un grupo en el cual hay una interacción entre iguales, el alumno se siente seguro. Todo esto propicia que el alumno tenga una buena predisposición ante las actividades propuestas y la dinámica escolar, lo que llamamos motivación intrínseca, y que facilitará una atribución de sentido a lo que está trabajando, que a su vez reforzará nuevamente la motivación, auto concepto y autoestima, dando continuidad al circuito mencionado.

Además, el aprendizaje cooperativo facilita las representaciones mutuas y expectativas mediante las cuales el docente puede plantear el tipo de actuación en el aula, fijar unos objetivos, desarrollar estrategias para motivar a cada uno de sus alumnos, etc. Si logramos que el proceso se ponga en marcha y se materialice de modo efectivo, el alumno o alumna llegará a conseguir un aprendizaje significativo, tras lo cual el docente recibirá nuevos datos con los que podrá revalorar y replantear las expectativas y los objetivos fijados en un principio, es decir, adaptar la enseñanza, algo muy necesario especialmente en el caso del alumno con DA. Esta oportunidad de adaptación continua a las necesidades e intereses de todos es posible gracias a que las actividades que se plantean dentro de este tipo de metodología son flexibles y adaptables, facilitando la participación equitativa de todo el alumnado. Al mismo tiempo se da tanto una atención individualizada como una implicación en el trabajo común, es decir, el alumnado sabe que sus características se tienen muy en cuenta e igualmente se siente parte de un grupo en el que hay una interacción entre iguales, con una ayuda mutua y una interdependencia positiva, situación que influye favorablemente en los factores afectivos. (Gràcia, et al. 2016)

Finalmente, el sistema de evaluación formativa promovida en el sistema inclusivo es coherente con su filosofía y fomenta la autorregulación de los alumnos. Mediante la evaluación formativa, por una parte lo que se consigue es implicar al alumno en el proceso de evaluación y por otra, su participación ayudando a tomar decisiones en relación al ajuste de la ayuda educativa que el docente ofrecerá al alumno que la necesite. Este tipo de evaluación permite un pequeño traspaso de control por parte del docente a los estudiantes, responsabilidad que tradicionalmente ha sido exclusivamente del maestro. De este modo, se favorece el desarrollo de la autonomía y la autorregulación de los alumnos. Nuevamente vemos plasmadas las características del sistema inclusivo en este tipo de actividades ya que se tienen en cuenta las opiniones y puntos de vista de todos los agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la interacción, el dialogo, el contraste de opiniones, la intersubjetividad y la construcción de significados compartidos. De nuevo reafirmamos la influencia positiva de todo ello en el ámbito afectivo, base esencial de una inclusión efectiva.

En cuanto a las dinámicas de aprendizaje cooperativo, Pujolàs (2008) identifica cinco condiciones que cualquier equipo cooperativo debería cumplir para ser realmente, cooperativo. Estas condiciones incluyen, en líneas generales, por una parte, la naturaleza de un equipo cooperativo, es decir, que sus miembros, en cooperación “aprendan y aprendan a aprender”. Por otra parte, también hacen referencia a la relación de igualdad entre sus miembros, a la interdependencia positiva entre estudiantes, a la ayuda mutua y a la relación de amistad y de confianza de sus integrantes. Características, como ya hemos señalado, beneficiosas para el alumno con TDAH.

Teniendo en cuenta todo lo señalado hasta ahora y como ya se ha indicado anteriormente en este documento, el objetivo de este estudio no es determinar la naturaleza del TDAH, ya que consideramos que esa no es la labor de los docentes, sino por el contrario, encontrar y aplicar la metodología adecuada para que todos y cada uno de los alumnos saquen el mayor rendimiento posible de su educación, es decir, desarrollen su máximo potencial, y esto se consigue individualizando y adaptando el método de enseñanza, valorando la singularidad de cada alumno (capacidad, contexto socio-cultural, intereses, etc.) y ofreciendo actividades que puedan realizar y beneficien su desarrollo. Como señalaba Vigotsky (1979) al referirse a la “zona de desarrollo próximo”, con la ayuda adecuada, el alumno puede alcanzar nuevos conocimientos (desarrollo potencial) desde su nivel o competencia actual.

Normalmente, en los casos de TDAH se da una intervención multimodal la cual se enfoca desde un tratamiento farmacológico, cognitivo-conductual y psicoeducativo. Podemos decir que la parte farmacológica y psicoeducativa, aunque exista una comunicación entre todos los agentes implicados, se suele llevar a cabo en un centro externo. En cuanto a la parte cognitivo-conductual, en el aula normalmente se siguen pautas y estrategias metodológicas muy necesarias y beneficiosas para el alumno con TDAH. Sin embargo, vemos necesaria la investigación y profundización en torno a la necesidad de una dinámica inclusiva específica en el aula.

Por ello, y una vez definidos los aspectos esenciales para una intervención en un caso de TDAH, hay que decir que el objetivo principal de nuestra investigación no es otro que ratificar la validez de nuestros argumentos en torno a los beneficios del aprendizaje cooperativo y documentar la evolución de un alumno diagnosticado de TDAH al utilizar la metodología que presentamos. Para ello y basándonos en las medidas organizativas y el currículum del centro, se pretenden aplicar estrategias y procedimientos que den respuesta a las necesidades de todos los alumnos, en especial aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, y más concretamente al alumno con TDAH objeto de este estudio. De ese modo se podrán ofrecer las ayudas y herramientas más apropiadas con el objetivo de hacer frente a las dificultades de aprendizaje y lograr su mayor desarrollo posible.

En resumen, el objetivo del estudio es conocer la eficacia del aprendizaje cooperativo para la mejora de la autonomía, autoestima y control de la impulsividad del alumno con TDAH, entrenamiento en habilidades sociales y emocionales y la mejora de las materias curriculares en las que tiene más dificultades, especialmente en la comprensión lectora y en las actividades matemáticas más reflexivas, así como en las funciones ejecutivas (comenzar las tareas, organizarse, planificar...)

A continuación se describen las principales características del alumno A, diagnosticado de TDAH, y el proceso de enseñanza aprendizaje motivo de este estudio.

CASO CLÍNICO

Resumen de la anamnesis

El Alumno A nació el 6 de julio de 2008. Es el primero de padres sin relación de consanguinidad y sin antecedentes clínicos de interés. Embarazo controlado normal. RN pretérmino 35 semanas. Cesárea por detención de la dilatación. Ingreso en UNN 11 días, precisó O2 en campana. En el momento del estudio el alumno A tiene 9 años y 4 meses y cursa 4º de Educación Primaria (E.P). Durante el año escolar del aula de 5 años de Educación Infantil el alumno A acudió a sesiones semanales de psicomotricidad aconsejado por la tutora ya que algunas características señalaban que el alumno presentaba dificultades en algunos ámbitos: poca autonomía, mucha impulsividad, fatiga, gran dificultad para terminar las actividades que comenzaba, no control de esfínteres, etc. A finales de 1º de E.P y con edad cronológica de 7 años y un mes, se le realiza la primera evaluación psicoeducativa. Las pruebas de habilidades realizadas al alumno A y los resultados obtenidos son los siguientes:

- Habilidades de Inteligencia Lógica (CERVANTES): El nivel actual de desarrollo es medio – alto (CI= 108, Intervalo de confianza: 100-116)
- Atención Visual (EMAV-1): El alumno A no ha desarrollado habilidades para focalizar y mantener el esfuerzo atencional de manera sostenida y estable en una tarea visual.
- Estilo Cognitivo Impulsivo-Reflexivo (EMIC): A la hora de enfrentarse a una tarea que exige reflexión, el alumno A presenta un estilo ineficaz, cometiendo numerosos errores.
- Comprensión de Vocabulario (TMCN): Presenta un dominio muy alto de los principales conceptos básicos cuantitativos, cualitativos, temporales y de tamaño y forma en euskera.
- Lectura y Escritura (TALE 2000-EMLE): Sus habilidades de lectura no son adecuadas, comete frecuentes errores como sustituciones, rotaciones, inversiones y adiciones. Así como sustitución aleatoria de los fonemas /b/, /g/ y /d/. En el dictado, presenta dificultades en la conversión fonema-grafema. Su escritura, sin embargo, es legible; el trazo, ligadura y tamaño de las letras es adecuado, el espacio entre letras es irregular.
- Valores e interacciones sociales y otras características personales (TAISO y EVHACOSPI): No ha aprendido a identificar una situación de interacción social. Enfrenta el problema con sentimientos de malestar y no la describe ni hace frente de manera operativa y precisa.

Según la evaluación realizada, se determina que el alumno A presenta indicadores de Déficit de Atención Sostenida con Hiperactividad, condición que ocasiona periodos atencionales más cortos de lo necesario para establecer secuencias de aprendizaje. Además, si bien inicia contactos con facilidad, las dificultades para mantenerse en una actividad, su estilo impulsivo y la falta de habilidades cognitivas de resolución de situaciones problemáticas, afectan al mantenimiento de interacciones sociales satisfactorias. Dado que dichos indicadores son observados desde los primeros años de vida, y de modo generalizado a todo tipo de situaciones y de actividades, podemos considerar que se trata de una condición permanente, de base biológica. Todo ello, ha precipitado que el alumno A se encuentre en una situación de desajuste tanto social, como académico y personal, que se identifica en su bajo rendimiento, en sus dificultades para mantener relaciones con iguales y en los indicadores de ansiedad generalizada y estrés.

Con el objetivo de paliar la situación del trastorno, se propone un Plan Psicoeducativo para la mejora de las dificultades señaladas, coordinado con la familia y la escuela, el cual se ejecutará a razón de tres días por semana. En cuanto al centro escolar, en 1º, 2º y 3er curso de E.P. se le realiza el Plan individual de refuerzo educativo (PIRE) con objeto de hacer frente

a las dificultades presentadas por el alumno. Durante el 2º curso de E.P. el alumno A recibe apoyo lingüístico y en matemáticas por parte de la consultora en sesiones fuera del aula.

A final del 2º curso de E.P., acude al neuropediatra y se le realiza una nueva valoración. Dado el anterior diagnóstico de TDAH, se realiza DSM-V (padres): 9/9 7/9 y test de Vanderbilt (profesores): 9/9 4/9 1/0 1/8, donde se cumplen criterios de TDAH, por lo que se inicia tratamiento con metilfenadato. Se recomienda seguimiento con terapia conductual, apoyos que consideren oportunos y seguimiento en neuropediatría. En 3º curso de E.P. el Departamento de Educación asigna al alumno A apoyo de 2 sesiones semanales con la consultora y 2 sesiones con la profesional de pedagogía terapéutica (PT). Actualmente cursa 4º de E.P., continúa en tratamiento con metilfenadato y tiene asignadas dos sesiones semanales de apoyo con la PT. Continúa con las sesiones psicoeducativas semanales en el gabinete externo.

Instrumentos

Observación. La evaluación es principalmente cualitativa y estará basada en la observación diaria, directa y sistemática del trabajo del alumno mediante portafolios, registros anecdóticos, diarios de clase, listas de control, escalas de estimación, etc. Igualmente se realiza un protocolo de evaluación y seguimiento de todos los agentes (profesorado, familia, grupo, alumno) que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Test. Se toman como referencia inicial los test descritos en la evaluación psicoeducativa. Además de ello, se le realiza al alumno la prueba de contenidos correspondiente a 3º de educación primaria, de las áreas de matemáticas y lengua castellana ya que son las dos asignaturas que tiene pendientes. Mediante esta prueba se confirman las dificultades en estas áreas en cuanto a los objetivos marcados en el ciclo.

Entrevistas. Se realiza una entrevista inicial con la madre en la que se le da a conocer el PIRE efectuado por la consultora para el curso 2017-18. En dicho documento se concretan los objetivos en relación a los ámbitos a reforzar y se recogen las firmas de conformidad de las partes implicadas.

Método

Primeramente, se propone dar continuidad a las estrategias concretas dirigidas al alumno con TDAH (Alsina et al., 2014, p. 116):

- Situarle en primera fila lejos de distracciones y con contacto visual frecuente con el tutor.
- Ponerle con un compañero que sea un modelo y que pueda ejercer como tutor.
- Establecer y colocar en un lugar visible las normas sobre permanecer sentado.
- Reforzar positivamente el cumplimiento de las normas y en el caso de no cumplirlas, aplicar unas consecuencias lógicas.
- Asignarle alguna tarea en el aula que le permita moverse (ir a por tizas o fotocopias...)
- Disponer en el aula de un rincón donde pueda estar tranquilo.

Por otra parte, dentro de la metodología cooperativa, se proponen diferentes actividades:

- Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") Pujolàs y Lago (2011). El aula se organizará en grupos de trabajo cooperativos, con alumnado heterogéneo. Cada uno tendría un rol o función (secretario, portavoz, responsable y responsable de los materiales y silencio).
- Metodología de aprendizaje por proyectos, basada en la elaboración de trabajos creados a partir de directrices, que implican integrar conocimientos de diferentes disciplinas (López, 2004). Los alumnos, en grupo, eligen el tema sobre el que versa el proyecto y se encargan de buscar la información, materiales, etc.; todo ello guiado y supervisado por el profesor.
- Talleres de aprendizaje para potenciar el aprendizaje experiencial, en los que los alumnos desarrollan una serie de actividades que confieren carácter práctico/instrumental a los conocimientos. Estrategia útil en ámbitos como el científico/matemático

- Rincones de aprendizaje para potenciar el ámbito creativo/artístico. Variante menos estructurada de los talleres de aprendizaje. El alumno aprende a realizar, individualmente o en grupo, diferentes productos relacionados con sus intereses, pudiendo ser más o menos flexibles en cuanto a directrices y tiempo a emplear en su realización.
- Grupos interactivos (aprendizaje dialógico). Los alumnos intercambian opiniones y se enriquecen de los conocimientos o puntos de vista de otros, logrando un beneficio mutuo entre personas con nivel de competencia diferente (Aubert, García y Racionero, 2009).
- Tutorías entre iguales, en las que un alumno con mayor nivel de competencia (tutor) apoya a otro que tiene menor nivel (tutorado), obteniendo ambos beneficios para el aprendizaje: el primero organiza la información, la trabaja y la externaliza a través de sus conductas de apoyo, y el otro recibe ayuda a través de una persona de su mismo entorno (Duran, 2003).

Procedimiento

El alumno A, durante la primera fase, ha recibido un tratamiento multimodal (farmacológico, cognitivo-conductual y psicoeducativo) en el que se ha mantenido una comunicación continua entre el colegio, familia y alumno. Por una parte, en lo que concierne al tratamiento farmacológico, en este momento, gracias a la medicación no tiene problemas visibles de inquietud e impulsividad y los problemas de atención se han reducido. Sin embargo, aún tiene poca resistencia ante el esfuerzo mental sostenido, dificultades en la comprensión lectora y en las funciones ejecutivas como empezar tareas, organizarse, planificar, etc.

En cuanto al enfoque cognitivo-conductual, el objetivo principal ha sido hasta el momento aumentar la motivación y la autoestima del alumno A y disminuir las conductas no deseables en el aula. A tal efecto y ya desde el último curso de E.I. se utilizó el refuerzo positivo y técnicas cognitivo-conductuales del tipo “economía de fichas” (Alsina et al., 2014, p. 186).

En lo que concierne al trabajo psicoeducativo, se realiza tanto en el centro escolar del alumno como en un centro privado al que acude. En centro específico, se pone en marcha un plan psicoeducativo que incluye estrategias para la mejora de las dificultades descritas anteriormente, y está coordinado con la familia y la escuela. En el centro escolar, se diseñan adaptaciones metodológicas acordes a las características del alumno A y se mantienen las estrategias anteriormente mencionadas (Alsina et al. 2014, p. 116). La evolución del alumno A, en lo que hemos denominado primera fase, ha sido satisfactoria. Se observa mejoría en todos los ámbitos.

Con vistas a la segunda fase, se han determinado los objetivos concretos, los cuales se tratarán de lograr mediante una dinámica de trabajo cooperativo que planteamos a nivel de aula. Dicha dinámica se sitúa dentro de un periodo de prácticas de tres meses, en el que las personas encargadas de realizar el estudio estarán dentro del aula del alumno A en dos sesiones semanales. En cualquier caso, tanto a la hora de diseñar las actividades basadas en el aprendizaje cooperativo como a la hora de la evaluación se tendrán en cuenta las características concretas de los alumnos, y sobre todo las del alumno A. Se adaptarán los objetivos, contenidos, estrategias, etc. y se realizará una intervención flexible y eficiente para favorecer la autonomía, el trabajo colaborativo y la creatividad. Subrayamos la importancia de la labor del tutor para lograr la inclusión, atención personalizada, seguimiento y coordinación de alumnos, profesionales y familia.

Finalmente, señalar que al diseñar la intervención se tienen en cuenta las medidas organizativas y curriculares del centro, y especialmente el Plan de Atención a la Diversidad el cual tiene como referente lo establecido en el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una escuela inclusiva, 2012-2016, elaborado por el Gobierno Vasco; ya que éste debe ser el contexto en torno al cual se articulan las directrices, estrategias y actuaciones que posibiliten intervenir sobre la realidad del contexto educativo en el que estamos inmersos.

Se ha seleccionado un periodo de 5 semanas, entre el 20 de noviembre y 22 de diciembre, con 9 sesiones, en las cuales se han recogido los datos que a continuación se expondrán. En la Figura 1 podemos ver las actividades cooperativas llevadas a cabo.

Figura 1

Actividad	Técnica cooperativa	Temporalización
Sesión 1. Elegimos el tema	Técnica de bola de nieve	30 minutos
Sesión 2. ¿Qué sabemos y que queremos saber?	Técnica del folio giratorio	20 minutos
Sesión 3. Investigamos	Tutoría entre iguales	30 minutos
Sesión 4. La imagen	Debate	60 minutos
Sesión 5. La noticia	Drive	60 minutos
Sesión 6 – 7. Somos periodistas	Representación. Autoevaluación de grupo	90 minutos
Sesión 8. Eso me suena	Lectura compartida	40 minutos
Sesión 9. Aprendo gramática	Aprendiendo a aprender Rincones de aprendizaje	60 minutos

RESULTADOS

Dado que ya desde un inicio señalábamos que la evaluación psicoeducativa determinaba que el alumno A tiene TDAH, los resultados de este estudio reflejarán como ha sido el desarrollo de las actividades cooperativas propuestas para intervenir en la mejora del ámbito social del alumno así como de las materias curriculares en las que tiene más dificultades. Como podemos ver al final del apartado anterior, las actividades llevadas a cabo en las 9 sesiones tienen como objetivo crear una noticia en grupo, la cual se transmitirá de modo oral al resto de la clase y para lo cual se han realizado actividades previas de preparación, diálogo, debate, redacción, etc. Se trata de un aula de 16 alumnos, los cuales se han organizado en 4 grupos heterogéneos. El alumno A es integrante del grupo 2.

Los datos obtenidos son de carácter cualitativo y están basados principalmente en la observación diaria, directa y sistemática del trabajo del alumno y de la relación con el grupo. Se hace mediante portafolios, registros anecdóticos, diarios de clase, etc. Por ejemplo, en el diario de prácticas de la alumna se ha utilizado un registro tipo al que observamos en la figura 2.

Figura 2

Actividad	Objetivo	Desarrollo	Conclusión
Se nombra o describe brevemente la actividad.	Objetivo principal a lograr mediante la actividad.	Valoración del cumplimiento del objetivo y puntos fuertes y débiles de la actividad.	Conclusión y propuesta de mejora.

Como señalábamos previamente, al comienzo de la intervención encontrábamos un alumno con baja autoestima, problemas de control de la impulsividad, pocas habilidades sociales y emocionales y necesidad de mejora especialmente en cuanto a la comprensión lectora, expresión oral y escrita, así como en las funciones ejecutivas (comenzar las tareas, organizarse, planificar...) A continuación se recogen los datos obtenidos durante el desarrollo de las actividades, en los que veremos la evolución que se ha producido en cuanto a las capacidades y actitudes del alumno A.

En cuanto al control de la impulsividad y las habilidades sociales y emocionales, al principio de la intervención, durante la organización previa de la secuencia didáctica, se mostró nervioso al efectuar la organización de los grupos estructurados (secretario, portavoz, responsable y responsable de los materiales y silencio). En esta primera fase hemos tenido que recordarle al alumno A en numerosas ocasiones que debe respetar su turno a la hora de dar su opinión en relación a las normas ya que, a pesar de que es consciente y él mismo hace referencia a los turnos, al acordar la dinámica se muestra inquieto y no respeta el turno. Primero se propone el uso del micrófono invisible pero posteriormente los componentes

del grupo deciden usar las tarjetas ya que al ser algo material es más fácil para el alumno A. En el periodo inicial hemos tenido que recurrir en algunas ocasiones al rincón de relajación diseñado para los momentos en los que necesite estar solo unos minutos. Sin embargo, a lo largo de las cinco semanas su uso ha sido cada vez menor.

Además, el uso de las tarjetas de colores ha sido útil en la fase de debate. Al principio le cuesta dejar de lado algunas de sus ideas con las que no está de acuerdo el resto del grupo. A medida que va entendiendo las dinámicas, y a nuestro entender, disfrutando con ellas, vemos que en momentos comienza a escuchar a los compañeros y tener en cuenta otras opciones. Al final de las sesiones, si ha habido una buena dinámica, cuando lo mencionamos y elogiamos el cumplimiento de las normas, se observa expresión de satisfacción en el alumno A.

En tareas como “Folio giratorio” la situación habitual hasta el momento era la de inatención ante este tipo de actividades. En este caso, paulatinamente va entrando en el tema, al principio realiza pocas aportaciones en relación a lo escrito por los compañeros y es necesaria la colaboración de la PT o alumna de prácticas. Sin embargo, vemos que más adelante, por ejemplo, en la sesión 8, en la que se realiza una “lectura compartida”, usa como estrategia coger la referencia de datos trabajados en la actividad anterior y comenta algo sobre el tema. Observamos algunas mejoras en relación a la organización y planificación. En esta ocasión no quiere que los compañeros se den cuenta de que estaba despistado. A la hora de leer su párrafo se observa una lectura más rápida de lo habitual pero con algunos errores de adición y sustitución de palabras por lo que deducimos que nuevamente se apoya el conocimiento previo del tema y se siente más seguro. Podemos decir que su autoestima ha aumentado y se preocupa por demostrar lo que sabe.

En este sentido, también hay que comentar que la calidad del escrito que ha traído de casa es mayor a la habitual en clase. Se ve que le ha dedicado tiempo a escribir y pone interés en que sus compañeros de grupo entiendan lo que les está mostrando. Explica con gusto a los compañeros el material que ha traído aunque de un modo un poco acelerado. Intervenimos para preguntar si alguien tiene dudas o hay algo que no entienden y le solicitamos que vuelva a explicar algunas cosas más pausadamente. Lo hace con agrado y los compañeros prestan atención.

En cuanto a la elaboración de la noticia en el drive, le resulta difícil seguir la dinámica de trabajo por lo que recibe la ayuda de la PT y paulatinamente consigue integrarse en el grupo de trabajo para participar en la composición de la noticia. En cualquier caso, como posteriormente veremos en la figura 4, dicha actividad ha sido más costosa para todos los alumnos. El alumno A ha demostrado signos de fatiga durante la redacción de la noticia en drive, pero se muestra más animado a la hora de organizar el guión para preparar la representación de la sesión siguiente. Para ello los compañeros le aconsejan a la hora de la elaboración y él acepta de buen grado los consejos.

Antes de la representación de la noticia no verbaliza sensación de rechazo hacia la actividad, aunque ha salido con el guión y mira todo el tiempo al papel. Sin embargo, su tono de voz va siendo más firme a medida que avanza la representación. Vemos una mejora en este sentido ya que hasta el momento su actitud ante este tipo de actividades ha sido de rechazo. Las valoraciones del trabajo por parte de los compañeros han sido positivas y el alumno acoge de forma muy positiva las mismas.

En cuanto a última sesión de la secuencia, ha sido un ejercicio costoso para el alumno A ya que lo trabajado es uno de sus puntos débiles. Tras la reflexión en torno a las normas de ortografía solicita que uno de sus compañeros le aclare alguna duda. Trata de acudir a los rincones de aprendizaje sin terminar la tarea de gramática ante lo cual tenemos que negociar con él. Observamos un alumno más receptivo ante esta negociación en comparación al comienzo de las sesiones de trabajo cooperativo.

Después de cada sesión, mediante una tabla (figura 3) los alumnos han realizado una valoración grupal del desarrollo de la misma.

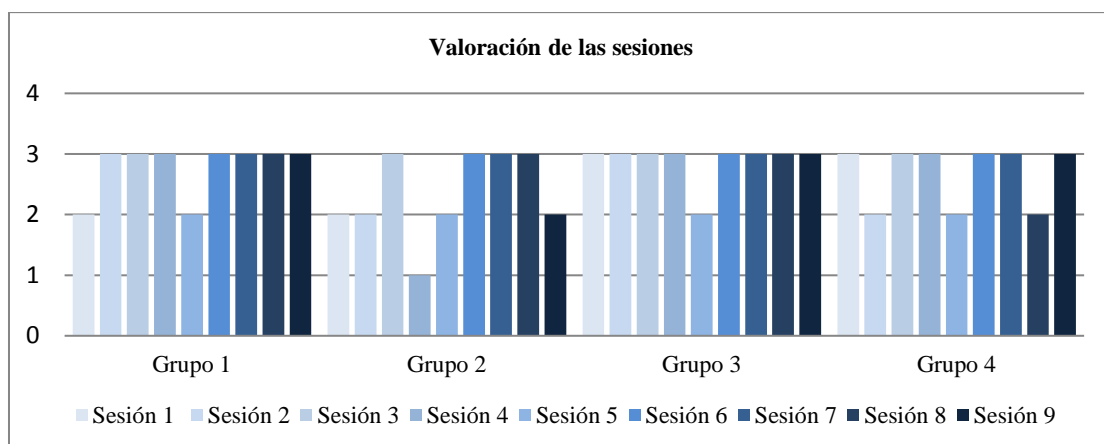
Figura 3

TRABAJO EN EQUIPO	 LO HAGO MUY BIEN	 ESTOY APREN DIENDO	 ME SALE REGULAR
 TODO EL MUNDO TRABAJA	TODO EL MUNDO TRABAJA POR IGUAL	ALGUN@S COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS NO TRABAJAN PARA CONSEGUIR TERMINAR LA TAREA	SOLO TRABAJAN UNA O DOS PERSONAS.
 NOS ESCUCHAMOS	TOD@S NOS AYUDAMOS A SUS COMPAÑER@S Y ACEPTAMOS LOS ACUERDOS TOMADOS POR MAYORÍA.	ALGUN@S NO ESCUCHAN Y NO QUIEREN ACEPTAR EL ACUERDO DE LA MAYORÍA.	NO NOS ESCUCHAMOS Y NO LLEGAMOS A UN ACUERDO.
 NOS AYUDAMOS	TOD@S NOS AYUDAMOS PARA TRABAJAR.	ALGUN@S NO AYUDAN A LOS COMPAÑER@S.	NOS PELEAMOS Y NADIE AYUDA.
 NOS DIVERTIMOS	NOS HEMOS DIVERTIDO MUCHO HACIENDO LA TAREA.	NO TODO EL MUNDO SE DIVIERTE IGUAL.	NOS HEMOS ABURRIDO .

Natividad Molina. Una escuela una ilusión.blogspot.com.es

La valoración de las sesiones realizada por los grupos, en general, ha sido positiva. En la figura 4 hemos recogido un resumen de los datos obtenidos mediante las tablas anteriormente mencionadas en la que vemos la valoración de cada sesión por parte de los alumnos.

Figura 4



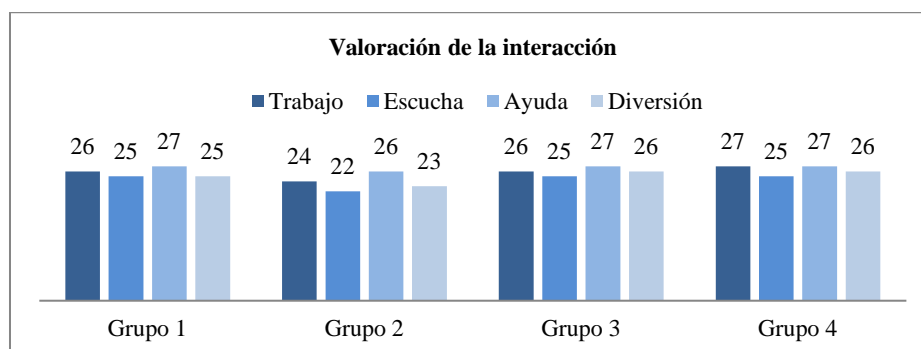
Podemos ver que la sesión 5 ha recibido una valoración general más baja. Esta es una sesión en la que los alumnos debían realizar la noticia en la aplicación google drive y es una herramienta con la que todavía no están muy habituados por lo que la actividad ha sido más costosa y en todos los casos han valorado de un modo más bajo ítems como “nos divertimos” y “todo el mundo trabaja”. Por otra parte, vemos que en el grupo 4 se han valorado también de un modo más bajo las actividades de las sesiones 2 y 8, en este caso, hay que mencionar que en este grupo hay un alumno con un diagnóstico reciente de dislexia lo cual ha influido en este sentido en su valoración en las tareas de lectura.

Si nos centramos en el grupo 2, del cual es miembro del alumno A, vemos que, al igual que en los otros grupos y como ya hemos mencionado, la valoración de la actividad 5 es más baja dada la dificultad antes comentada, la cual se ha incrementado en el caso del alumno A. Por otra parte, vemos que este grupo ha dado una valoración baja a la actividad 4. En este caso, el resultado está más basado en las impresiones de los demás componentes del grupo que en las del alumno A, ya que en esta sesión se ha realizado una pequeña salida del centro para obtener una imagen para la noticia. El alumno A se despista en alguna ocasión, incluso se detiene a hablar con algún conocido por la calle. Sus compañeros de grupo se preocupan de que el grupo este íntegro a la hora de tomar la imagen pactada. A la hora de la valoración han compartido

con el alumno A su desacuerdo con la actitud mostrada, han debatido en torno a la valoración de la actividad y han llegado a un acuerdo el cual ha sido aceptado por el alumno A.

En la figura 5 también recogemos una valoración de esos datos obtenidos en las sesiones, aunque en este caso se han tenido en cuenta cuatro puntos importantes a valorar en el desarrollo de las actividades de aprendizaje cooperativo más relacionados con la interacción entre los alumnos: el trabajo realizado, la comunicación, la relación de cooperación y ayuda, y el grado de satisfacción con la actividad en general.

Figura 5



Con el objeto de obtener dicha grafica, al recoger los datos expresados por los alumnos mediante las fichas (figura 3), se ha dado el valor de 3 puntos a la cara sonriente, 2 puntos al icono que indica que el alumno va progresando y 1 punto a la cara triste, lo cual da opción a obtener valores entre 9 y 27 puntos en cada uno de los cuatro apartados.

Como vemos, las valoraciones son altas en general, pero como se puede apreciar en la grafica, éstos bajan sensiblemente en cuanto a la escucha, especialmente en el grupo 2 del cual es integrante el alumno A. En este sentido, se ha hecho una reflexión examinando los datos obtenidos sobre el alumno A: por una parte, a pesar de que este dato mencionado sea más bajo en el grupo 2, hemos podido experimentar un cambio en cuanto a la actitud del alumno A, ya que a medida que ha avanzado el trimestre, le hemos visto con una actitud más paciente y dialogante. Al mismo tiempo, está a la vista un cambio de actitud en cuanto a la relación de colaboración con sus compañeros, de hecho, en todos los grupos se ha dado una valoración alta a la ayuda prestada entre los integrantes de los grupos.

Finalmente, es necesario comentar los datos obtenidos en cuanto a la comprensión y expresión oral y escrita no son suficientes para realizar una valoración objetiva de su evolución.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ya concretábamos antes, el objetivo de este estudio es conocer la eficacia del aprendizaje cooperativo en la intervención con un alumno diagnosticado de TDAH que cursa 4º de educación primaria. A la hora de obtener datos en los que apoyarnos para argumentar los beneficios de esta metodología, nos hemos centrado especialmente en la observación durante las clases de la asignatura de lengua castellana, ya que es el ámbito en el que corresponden más sesiones de intervención por parte de la profesional de pedagogía terapéutica. En nuestra exposición nos basamos en las conclusiones obtenidas especialmente en torno a las funciones ejecutivas como comenzar las tareas, organizarse, planificar, etc., y con especial atención a la mejora de la autonomía y autoestima del alumno, el control de la impulsividad y las habilidades sociales y emocionales.

En cuanto a las pruebas realizadas, señalábamos que no se han efectuado nuevos test determinantes del trastorno ya que desde un inicio se ha indicado que la evaluación psicoeducativa determinaba que el alumno A tiene TDAH. De hecho, después, mediante la observación se confirman las características señaladas en el DSM-V (2013) en el niño con TDAH: Déficit de atención e impulsividad e hiperactividad motora y vocal, las cuales tienen una frecuencia e intensidad inhabitual para su edad y grado de desarrollo, ya que normalmente son conductas manifestadas de forma desproporcionada. Del mismo modo, se observa la presencia de las mismas desde edad temprana y la afectación negativa de todos los ambientes de su vida, sin ser la causa un problema médico, tóxico u otro problema psiquiátrico.

Igualmente, si hacemos referencia a su itinerario académico, tanto la necesidad de haber llevado a cabo técnicas tipo “economía de fichas” entre otras, o la realización de la prueba de contenidos correspondiente a 3º de educación primaria, de las áreas de matemáticas y lengua castellana, quedan a la vista las dificultades que han ido ocasionando los síntomas a los que el trastorno sufrido por el alumno da lugar. Estas dificultades interfieren en el aprendizaje de las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo, e igualmente son causantes de otro tipo de problemas de naturaleza social, así como algunos comportamientos y situaciones de intranquilidad, desatención, irritabilidad, poco control emocional, etc., lo que da lugar a una baja motivación y autoestima.

En lo que concierne a los resultados de las actividades propuestas, el resultado global con respecto a todo el proceso es positivo. Como hemos expuesto en el apartado anterior, basándonos en los resultados reflejados en los gráficos de las figuras 4 y 5, vemos que los alumnos se han esforzado, han efectuado las actividades con motivación y han disfrutado en la realización de la mayor parte de ellas. Queda patente la dificultad que aún tienen para ser pacientes, escuchar a los compañeros y valorar de forma objetiva las diferentes opiniones frente a la de cada uno. Sin embargo, en nuestra opinión esta no es sino una característica intrínseca a los alumnos de esta edad, los cuales además están poco habituados al trabajo cooperativo. Todo ello se debe ir trabajando y desarrollando mediante actividades de este tipo.

En el caso del alumno A, vemos que estas características se acentúan, por lo que, como queda plasmando en los datos recogidos, en el caso de su grupo es más notable el descenso del valor en los datos relacionados con “la escucha”. En cambio, hay que mencionar la valoración positiva obtenida en lo que se refiere a los indicadores de “ayuda”. Los alumnos han acogido con gusto la dinámica cooperativa en la que se implican en la colaboración y ayuda a los demás compañeros y al mismo tiempo hemos observado que, además de ayudar, tienen iniciativa para preguntar y solicitar la ayuda, no sólo de los docentes, sino de los compañeros. En este sentido, valoramos de un modo positivo la interacción del alumno A, de hecho, tanto al solicitar esa ayuda como al recibir las valoraciones de los compañeros, su actitud ha sido receptiva e interactiva y hemos observado que el alumno se ha sentido motivado y en algunos momentos ha expresado sentimientos que denotan algún refuerzo en su auto concepto.

Al principio de las sesiones observábamos la necesidad de intervención de la PT con el objeto de recordarle algunas de las normas o para ofrecerle acudir al lugar establecido en el aula para estar unos minutos solo y más tranquilo. Progresivamente esta situación ha ido desapareciendo, dando paso a una mejora de la dinámica. Como consecuencia el alumno ha recibido un refuerzo positivo en relación a su actitud y esto ha dado lugar a una mejora del ambiente en general.

Por otro lado, mencionar que, a pesar de que en un principio planteábamos obtener conclusiones sobre la evolución de la comprensión y expresión oral y escrita, y a pesar de haber examinado también dichos aspectos, no se han obtenido datos objetivos en los que apoyarnos para realizar una conclusión determinante de los beneficios de las actividades cooperativas en ese sentido. En nuestra opinión, por una parte, el proceso de intervención para ver la influencia de dicha metodología en ese ámbito debería ser más largo y por otra parte, hay que señalar que nos hemos centrado más a fondo en el aspecto emocional del alumno dado que creemos que es un punto de partida esencial para sentar las bases para evolucionar en otros aspectos.

En resumen, teniendo en cuenta las hipótesis planteadas al principio de este estudio, podemos afirmar que hemos obtenido unos resultados acordes a algunas de las premisas formuladas en cuanto a la idoneidad del aprendizaje cooperativo en un caso de TDAH. Es decir, se ha logrado un proceso de enseñanza-aprendizaje atractivo y motivador a partir de los intereses del alumno, ya que es él mismo quien ha acordado junto con sus compañeros qué es lo que quiere aprender. Además, las trabas que en principio pudieran surgir de diferencias individuales de los alumnos, especialmente del alumno A, se han sabido enfocar y materializar en un instrumento útil con el objetivo de efectuar un trabajo de socialización a nivel de aula y práctica en cuanto a la dinámica de ayudas mutuas y trabajo entre iguales. Esto mencionado ha dado lugar a un aumento de la autoestima del alumno A, mayor sensación de seguridad dentro del grupo y, en general, mayor valoración de los componente afectivos por parte de todos los alumnos.

Si nos remitimos a estudios previos en torno al aprendizaje cooperativo, podemos encontrar innumerables documentos que ratifican la efectividad del mismo. Dentro del programa CA/AC, propuesto por Pujolàs y Lago (2011), el cual podemos tomar como referente actual, encontramos una guía útil de actividades para aplicar el aprendizaje cooperativo y multitud de referencias predecesoras a este trabajo, las cuales refuerzan los resultados obtenidos en nuestro estudio. Un pequeño extracto del texto de Pujolàs y Lago (2011) plasma perfectamente la conclusión que nosotros deducimos:

... la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes, tal como exige la opción por una escuela inclusiva, es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva [...] en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. (p.26)

En cualquier caso, es necesario indicar que, cuando hablamos del aprendizaje cooperativo, no nos referimos a un sistema o una técnica nueva, ya que es un tipo de aprendizaje que se ha defendido y utilizado durante siglos y, como hemos indicado, tenemos muchas referencias y datos recogidos en las últimas décadas. Sin embargo, mediante este estudio, hemos tenido la oportunidad de detectar y experimentar algunas de las dificultades que surgen cuando se pone en marcha una metodología de este tipo. Estas dificultades nos han llevado a deducir cuál es la causa por la que un tipo de metodología, con una base teórica y empírica válida para lograr mejoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje dirigido a todo tipo de alumnado, no se pone en práctica en la mayoría de los centros educativos.

Hoy en día es un hecho que en todas las leyes y decretos de educación subyace la idea de que los principios de equidad e inclusión deben guiar la educación en general y la atención a la diversidad en particular. Si hacemos referencia a la historia reciente, encontramos algunos puntos de inflexión como el informe Warnock (1978), la Declaración de Salamanca y el refrendo de la UNESCO (1994), estableciendo un horizonte operativo al respecto; la Constitución Española (1978), en su artículo 6, reconociendo el principio de igualdad de oportunidades de educación, así como consecutivos cambios en las leyes y decretos de educación que paulatinamente han ido integrando, modificando y ampliando los espacios de tratamiento a la diversidad y en las cuales se han ido apoyando las bases de los currículos actuales, abogando por una óptica inclusiva sin excepción.

Sin embargo, observamos la carencia de un sistema educativo más orientado a favorecer metodologías que materialicen esa inclusión y faciliten llevar a cabo dinámicas apropiadas como la que se propone en este documento. Estas dinámicas requieren más flexibilidad curricular, adaptaciones concretas en las aulas, recursos materiales y personales, etc. En el caso que nos ocupa, la investigación se efectúa en ausencia de un proyecto educativo de centro orientado a desarrollar este tipo de dinámicas y ello ha sido una traba importante. Si examinamos la situación concreta ante la que se plantea el estudio, vemos que la intervención se realiza entre el 20 de noviembre y 22 de diciembre, dentro de un periodo de prácticas de tres meses. Se ha tratado de encajar una nueva dinámica de trabajo dentro de otra que ya estaba establecida en un aula de 4º de primaria, con 16 alumnos, en la que hay un alumno con TDAH, otro con dislexia recién diagnosticada y otros cuatro alumnos con alguna dificultad de aprendizaje. En consecuencia, como es lógico, encontramos dificultades que se derivan de esa falta de orientación o compromiso dirigido al tipo de funcionamiento que mencionábamos: falta de colaboración por parte de la tutora del aula, falta de recursos materiales, problemas de organización espacial y temporal, etc.

En relación a la tutora del aula, es necesario mencionar la relevancia de la participación y colaboración de la misma. Saumell (2007) habla sobre la vinculación positiva entre el tutor y el alumno, y entre iguales. Es importante creer en la capacidad de todos los alumnos, transmitiéndoles que cada uno de ellos es importante y único. En investigaciones como la de Edel (2003) se demuestra que las expectativas del profesorado son un factor clave en cuanto al rendimiento de los alumnos. El tutor debe ser un modelo a seguir y debe tener en cuenta que sus resultados como profesional serán positivos si consigue que todo el alumnado participe y progrese. Debe velar por la atención personalizada, el seguimiento del grupo, y la coordinación y comunicación de alumnos, docentes y familia.

Podemos afirmar que durante la intervención realizada no se ha recibido mucha ayuda en este sentido. Algunos autores señalan ciertas dificultades que encuentra el docente en el uso de estas técnicas (Domingo, 2008): Miedo por parte del profesorado al cambio de metodología, falta de apoyo institucional, falta de formación y recursos, falta de tiempo en la organización y planificación, necesidad de mayor trabajo y dedicación, miedo ante la posibilidad de malos resultados académicos, etc. En este caso, podríamos achacar a estas dificultades la actitud poco favorable de la tutora. Además, esta poca implicación no ha sido de ayuda a la hora de mantener una relación de cooperación y coordinación con la familia durante el proceso. De hecho, el contacto con la familia se ha reducido a la firma del consentimiento para efectuar el presente estudio.

Todos los datos obtenidos y las reflexiones realizadas, nos llevan a recapacitar en torno al origen las dificultades que hemos encontrado durante el estudio. Es decir, planteamos si el problema no está únicamente en la falta de iniciativa del tutor, la familia y la falta de compromiso del centro, sino en la estructura del sistema educativo antes mencionada, la falta de tiempo, falta de recursos y de formación para poner en práctica proyectos de este tipo, así como en la visión de la

sociedad en cuanto a la valoración del desarrollo personal, habitualmente unida a medidas cuantitativas y a los méritos académicos. En este caso, hemos observado una actitud de la tutora bastante centrada en conseguir esos resultados cuantitativos que mencionamos y un constante cuestionamiento de la metodología aplicada.

Finalmente, en cuanto al alumno objeto de este estudio, estimamos que las dinámicas llevadas a cabo han sido beneficiosas para su desarrollo y creemos adecuado dar una continuidad a este tipo de metodología. De un modo más general, podemos concluir diciendo que el estudio de caso realizado confirma la efectividad del aprendizaje cooperativo en un caso de TDAH. No obstante, hay que subrayar la necesidad de desarrollo en el ámbito social, económico y político para favorecer la aplicación de metodologías de este tipo, a fin de ser fieles a la educación inclusiva que promulga nuestro sistema educativo. Del mismo modo, indicar que el docente en ningún momento debe limitar su práctica, debe tener una actitud indagadora y reflexiva orientada a la mejora de su labor, ya que hoy en día sabemos que técnicas como las cooperativas se pueden apoyar de otras que en las últimas décadas han sido puestas en práctica y avaladas por numerosos estudios, como las técnicas de fomento de inteligencia emocional, entrenamiento en habilidades sociales, etc., así como el uso de las nuevas tecnologías que a día de hoy nos ofrecen un instrumento útil dentro del aula.

Bibliografía

- Ainscow, M.; Booth, T.; y Dyson, A. (2006) Improving schools, developing inclusion. (p. 25) Londres: Routledge.
- Alsina, G.; Saumell, C.; Arroyo, A.; Amador, J.A.; Mena Pujol, B.; Salat Foix, L. et al. (2014) Déficit de atención y trastornos de conducta. Barcelona. Editorial: UOC.
- Amador, J.A.; Mena Pujol, B.; Salat Foix, (2014) "Capítulo II. Los alumnos con déficit de atención". Dentro de Alsina, G.; Saumell, C.; Arroyo, A.; Amador, J.A.; Mena Pujol, B.; Salat Foix, L. et al. *Déficit de atención y trastornos de conducta*. (p. 73-135) Barcelona. Editorial: UOC.
- American Psychiatric Association, APA (2002). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. Barcelona: Masson. (Edición original, 2000).
- American Psychiatric Association, APA (2013). DSM-V. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. San Francisco, USA. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Versión traducida al castellano (2014) Editorial Médica Panamericana.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. Racionero, S. (2008) Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, Hipatia.
- Badia, A. (coord.) et al. (2014). Dificultades de aprendizaje de los contenidos curriculares. Barcelona: FUOC.
- Barkley RA, Russell A. (1990) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for Diagnosis and Treatment. New York. The Guilford Press.
- Biederman, J.; Sprich-Buchminster, S.; Semrud-Clikeman, M.S.; Lehman, B.K.; Faraone, S. V.; Norman, D. Comorbidity between ADHD and learning disability: A review and reports in a clinically referred sample. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, nº 31. Mayo de 1992. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199205000-00009>
- Domingo, J. (2008) El aprendizaje cooperativo. Barcelona. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)
- Duran, D. (Coord.), Turró, J. y Vila, J. (2003) Tutoría entre iguales. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. De la teoría a la práctica. Barcelona: ICE de la UAB.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico. Concepto, investigación y desarrollo. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, nº 2
- Fried, R.; Petty, C.; Faraone, S.V.; Hyder, L.L.; Day, H.; Biederman, J. (2013). "Is ADHD a risk factor for high school dropout A controlled study". Journal of Attention Disorders. Published ahead of print on February 4, 2013 as doi: 10.1177/1087054712473180.
- Gràcia, M.; Sanlorien, P.; Segué, M. (2016). Inclusión y procesos afectivos motivacionales y relacionales implicados en el aprendizaje escolar. UOC: Barcelona.
- Guerrero López, J.F.; Pérez Galán, R. El alumnado con TDAH (hiperactividad) como colectivo en riesgo de exclusión social: propuestas de acción y de mejora. Universidad de Málaga. Revista RUEDES, Año 1- Nº 2- 2011, ISSN: 1853-5668, p. 37-59

- Halowell, E.M. y Ratey, J.J. (2001) TDA: Controlando la hiperactividad. Cómo superar el déficit de atención con hiperactividad (ADHD) desde la infancia hasta la edad adulta. Barcelona. Paidós.
- López Melero, M. (2004) Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Malaga. Aljibe.
- Martín Fernández, D. y Fernández Jaén, A.; García Segura, J.; Quiñones Tapia, D. (2010) *Neuroimagen en el trastorno por déficit de atención / hiperactividad*. Rec. Neurol. Madrid; 50 (Supl 3): S125-33
- Miranda, A. M., Vidal-Abarca, E.; Soriano, M. (2000). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Madrid. Ed. Pirámide
- Molina, N. <http://unaescuelaunailusion.blogspot.com.es/>
- Nicolau, R., Díez, A.; Soutullo, C. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Dentro de Ezpeleta, L.; Toro, J. (Coords.), *Psicopatología del desarrollo* (pp. 249-270). Ediciones Pirámide: Madrid.
- Nigg, J.T. An integrative theory of attention-deficit/hyperactivity disorder based on the cognitive and affective neurosciences. *Cambridge Core journals*. Vol.17.3 Septiembre 2005, p. 785-806.
<https://doi.org/10.1017/S0954579405050376>
- Orkwis y McLane (1998) en el artículo Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. Wehmeyer, M. L. (2009) *Revista de Educación*, 349. p. 45-67 Universidad de Kansas. Center on Developmental Disabilities. Estados Unidos
- Pérez Álvarez, M. The four Causes of ADHD: Aristotle in the Classroom. *Frontiers in Psychology*. 9 junio 2017.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00928>
- Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva 2012-2016. Gobierno Vasco. Recuperado en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf
- Plan Heziberri 2020: Marco del Modelo Educativo Pedagógico. Recuperado en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_c.pdf
- Pujolàs, P. (2008). Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Pujolàs P. y Lago J.R. (2011) El programa CA/AC (Cooperar para Aprender /Aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Recuperado de <http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>
- Saumell, C. (2007) Dentro de Alsina, G.; Saumell, C.; Arroyo, A.; Amador, J.A.; Mena Pujol, B.; Salat Foix, L. et al. *Déficits de atención y trastornos de conducta*. Barcelona. Editorial: UOC.
- Vigotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona. Edit. Crítica.